

## **TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E SOCIOPOLÍTICAS: CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)**

Laudemir Luiz Zart<sup>1</sup>

**RESUMO:** o texto é resultado do projeto de pesquisa: “Concepção de Educação entre os/as Acadêmicos - Licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso” desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso e que tem como referência a busca das significações e das concepções de educação dos (as) educandos (as) dos cursos de licenciatura. Temos como pressuposto teórico e metodológico que as expressões elucidam tendências epistemológicas e sociopolíticas, demonstrando possibilidades de atitudes que podem se estender de uma referência conservadora, mantenedora das estruturas sócio-econômicas e mentais existentes, até a problematização e as ações transformadoras dos contextos históricos vivenciados pelos sujeitos sociais e cognoscentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação, tendências epistemológicas e sociopolíticas, formação de professores (as).

**ABSTRACT:** text is the result of a research project developed at the University of the State of Mato Grosso and whose reference to finding the meanings of the concepts of education of (as) students / of the degree courses. We as theoretical and methodological assumption that the expressions epistemological clarify trends and socio-political attitudes of demonstrating possibilities that can extend a reference conservative, mantenedora socio-economic structures and mental existing until the problematization and the actions processing of historic experienced by cognoscentes and social subjects.

**KEYWORDS:** education, epistemological trends and socio-political, formation of teachers.

### **1. O contexto da pesquisa**

Este texto apresenta os resultados de um trabalho que nasceu no exercício das atividades de docência superior. Tem como contexto a “curiosidade epistemológica” de observar, problematizar e de analisar conceitos explicitados pelos (as) educandos (as) para expressar e compreender a prática educativa. Esta observação preliminar nos levou a indagar os educandos (as) sobre a concepção de educação. Organizamos um processo investigativo e lançamos como objetivo perceber como os educandos

---

<sup>1</sup> Professor de Sociologia do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus Universitário de Sinop. E-mail: laudemirzart13@yahoo.com.br

(as), em formação para o exercício da profissão de professor (as), concebem a educação.

Na organização e condução da investigação tivemos como base da construção interpretativa a pesquisa qualitativa. Avaliamos que o processo educativo se faz com base em princípios éticos e em fundamentos filosóficos e políticos que podem e devem ser percebidos, organizados e interpretados. Este procedimento objetiva apreender a visão de mundo dos educandos (as) visando construir e explicitar as possibilidades de compreensão dos fenômenos instituídos e instituintes, das práticas e das interpretações dos sujeitos cognoscentes e sociais.

Empregamos os conceitos de tendências epistemológicas e sócio-políticas para evidenciar construções teóricas e práticas educativas abertas, mas que ao mesmo tempo demonstram atitudes e condições históricas concretas. Neste sentido antecipamos que não afirmamos que a nossa metodologia seja a única escolha possível. Compreendemos que para cada projeto de pesquisa ocorre uma escolha metodológica e teórica. Provavelmente se um pesquisador (as) for interpretar as respostas obtidas, poderá chegar a resultados e a significações distintas das apresentadas, por que o seu referencial poderá ser diferente daquele aplicado por nós, o que sob hipótese alguma invalida a nossa ou a outra interpretação, no entanto enriquece o debate acadêmico.

Antes de continuarmos nossa reflexão evidenciamos os conceitos estruturantes da nossa reflexão. Explicitamos em primeiro plano que empregamos o conceito de tendências para expressar as disposições e as intencionalidades que formam movimentos orientadores e constitutivos da configuração de determinados sistemas de formação social. Evidencia a heterogeneidade da sociedade e implica a necessidade de escolhas e decisões. Tratamos, neste sentido, das tendências epistemológicas e sócio-políticas.

Da mesma forma devemos compreender o que são tendências epistemológicas. As tendências epistemológicas são os diferentes processos de conhecimentos e saberes. São as diversidades de visões de mundo, portanto de experiências de vida, estruturantes de conheceres que configuram e constituem referenciais explicativos e interpretativos que formam um verdadeiro caleidoscópio conceitual. As tendências epistemológicas são os fundamentos, as chaves e as aberturas para a compreensão dos fenômenos e das relações que estruturaram e são estruturantes da complexidade do mundo vivido e dos sistemas sociais, educacionais e culturais.

Na continuidade da construção da nossa reflexão elucidamos o que são tendências sócio-políticas. As tendências sócio-políticas são as

disposições e opções dos sujeitos e dos grupos sociais que decidem por determinados caminhos para a construção da realidade social. São as atitudes que desenham e ilustram configurações e contextos sociais e políticos geradores de estruturas, relações e organizações determinadas. As tendências sociopolíticas podem oscilar de posições conservadoras para a proposição de transformações profundas. Elas são geradoras de condições humanas distintas. Podem se embasar na ignorância política, no clientelismo, no paternalismo, ou contraditoriamente, em processos conscientizadores e politizadores.

Queremos ainda destacar que em conformidade com os conceitos explicitados, apontamos que este texto ao evidenciar a concepção de educação, tem relevância social e científica-acadêmica. Sob o aspecto social afirmamos a sua importância, porque elucida a concepção e aproxima a prática que se realiza no cotidiano das escolas. A prática educativa, ou a relação ensino-aprendizagem é uma prática social que implica numa visão de homem, de sociedade e de história. No campo da ciência implica um direcionamento do currículo quanto aos fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, além dos procedimentos metodológicos e aplicativos que têm correspondência com o fazer educação daqueles (as) que passam pela universidade.

Temos como pressuposto que a concepção de educação configura-se no processo da práxis educativa. Essa proposição é possível porque as representações que os indivíduos criam são resultantes de práticas e de concepções estruturadas predominantes e legitimadas pelos grupos sociais. Somos seres contextualizados em condições materiais e em situações sociais e simbólicas. Essa contextualização estrutura um conjunto de representações e atitudes pelas quais se orientam ações tanto pedagógicas quanto as decisões e os procedimentos adotados no cotidiano em atividades econômicas, políticas e afetivas.

Dessa forma, fazer a leitura da concepção de educação indica as situações-limites e as possibilidades para a promoção de um projeto político-pedagógico. A compreensão das tendências epistemológicas e sociopolíticas capacita para implantar uma filosofia e uma prática mobilizadora de recursos e meios para a concretização de um fazer que tenha como orientação a concepção e a ação que se caracterizam pela mudança de mentalidade associada a uma prática correspondente.

Observamos comumente posições que defendem a energia transformadora da educação. Esta postura não está somente presente em discursos das atividades cotidianas na escola ou nas faculdades, mas estão presentes em documentos oficiais que tentam resgatar a importância da educação e seu caráter de inovação da escola como forma de melhora-

mento da sociedade. Os discursos, porém, nem sempre estão acompanhados de ações e medidas que correspondam com o desejo e a necessidade de mudança.

A mudança não se manifesta somente na ação prática do dia-a-dia, mas se registra nos gestos, nas palavras e nos conceitos aplicados. A compreensão da linguagem é fundamental para se entender a relação de adaptabilidade ou de contestação da estrutura socioeconômica e da prática pedagógica exercida pelas culturas que se estabelecem na sociedade. Em conformidade com as expressões e as idéias que usamos, manifestamos uma visão de mundo e uma prática que condiz com esta expressão. Com base nesta orientação, podemos organizar formas de ser a partir do que dissemos. Assim ao estar falando em mudança ou fazendo o discurso da mudança, o sentido mais profundo dos conceitos que são usados e as relações que são estabelecidas, demonstram uma visão imanente e implícita de conservadorismo ou mesmo uma visão intrinsecamente reacionária.

Sob este aspecto indicamos que a inclinação para a mudança resulta de uma pressão externa. Neste sentido, o discurso da mudança não foi internalizado por aquele (as) que foi envolvido (as) na proposição do discurso da mudança. Na verdade a velha idéia que deveria ser desconstruída não foi colocada em condições e situações de contradição e de conflito para que o choque e os desvios entre um discurso lançado e uma prática incorporada se evidenciem.

Neste processo começamos a evidenciar, que predomina entre os/as educandos/as uma perspectiva conservadora e individualista de educação, havendo a existência de uma consciência ingênua em relação ao processo de mudança na educação e de transformação da realidade sócio-econômica. Esta constatação dá-se até entre aqueles/as que têm discursos fortes e que poderiam ser condutores de ações transformadoras. A situação mais complicada reside no campo no qual o falar requer uma postura crítica e de mudança. Constatamos que existem muitos reclames para a efetivação da transformação social e da educação, no entanto, percebemos que não existem evidências teóricas e metodológicas das contradições, dos conflitos de interesses e das ideologias existentes nas estruturas e nas relações de uma sociedade constituída por classes sociais. Podemos inferir que a vontade de mudança permanece nela mesma, pois não vem acompanhada de uma práxis educativa correspondente, gerando representações e atitudes que não passam de palavras queixosas contra pessoas ou situações e condições. Desta forma os problemas da educação e da exclusão social sempre se tornam questões que não fazem parte do mundo vivido pelo (as) educando (as), mas que estão fora do grupo social do (as) observador (as), deslocando-se para um centro maior,

representado pelo Estado e este pelo governo, que por sua vez são instâncias de poderes inatingíveis.

Não podemos nos iludir com a retórica que deseja as transformações sociais, imaginando que estas são transformadoras só porque aparecem as palavras “transformação” e “mudança”. Estas perdem sentido histórico quando não empregadas em contextos cheios de significantes que explicitam a contradição, as relações e os movimentos históricos. Frente a esta premissa podemos indicar que a maior parcela dos universitários (as) da UNEMAT, onde lecionamos, têm uma concepção e em consequência uma postura conservadora de educação, não representando, portanto, uma ameaça, no sentido da desconstrução da hegemonia, nem uma possibilidade de mudança no sistema escolar, significando, ao contrário, uma postura de resistência a qualquer situação que possa provocar uma mudança nas relações, hierarquias, hábitos e disposições consolidadas na estrutura do sistema escolar.

Tínhamos esta situação de princípio como problema, e não podíamos afirmá-la sem antes buscar uma verificação daquilo que estava nebuloso em termos de rigor científico, mas que se apresentava como uma evidência nas atividades docentes cotidianas. Sem grandes preocupações metodológicas, aplicamos alguns questionários com os acadêmicos (as) do curso de pedagogia em Sinop, e nas extensões de Vera e Cláudia, servindo estes muito mais como um guia para ministrar as aulas de Introdução à Sociologia e Sociologia da Educação. Com estas experiências podemos perceber que a investigação que estávamos realizando em sala de aula não significava uma simples questão de inquirir para satisfazer a curiosidade e a vontade de um professor para conhecer o chão no qual estava pisando para desenvolver suas disciplinas. Poderia representar muito mais: constituir-se numa fonte de avaliação da própria universidade e dos currículos nos cursos que estão sendo oferecidos.

A metodologia aplicada para a obtenção dos dados, resume<sup>2</sup>-se na aplicação de um questionário aberto, através do qual objetivamos fazer a leitura da concepção do conceito de educação presente no meio acadêmico. Para concretizar o objetivo proposto, aplicamos o questioná-

---

<sup>2</sup> Aplicamos questionários nos seguintes *Campi* Universitários e cursos, com a respectiva quantidade: Campus Universitário de Cáceres: Matemática - 59, Letras - 110, Geografia - 107, Ciências Biológicas - 93, História - 97. Campus Universitário de Sinop: Matemática - 33, Letras 57, Pedagogia - 61 e Pedagogia extensão de Vera - 73. Campus Universitário de Alta Araguaia: Letras - 93; Campus Universitário de Alta Floresta: Ciências Biológicas 118; Campus Universitário de Tangará da Serra: Letras - 92; Campus Universitário de Colíder: Matemática - 16, Letras - 28, Pedagogia - 117. Total de questionários 1.214.

rio nos cursos de licenciaturas existentes na UNEMAT. Para a construção de dados comparativos, com o objetivo de considerar e perceber o processo evolutivo e de superação de preconceitos para a aquisição crítica de conceitos e teorias, dividimos os oito semestres dos cursos em três blocos diferenciados de análise. O primeiro bloco corresponde do primeiro ao terceiro semestres; o segundo bloco do quarto ao sexto semestres; o terceiro bloco refere-se ao sétimo e oitavo semestres. Dentre os diversos semestres que compõem os cursos indicados foram escolhidos, para a aplicação da entrevista semiestruturada, aqueles que possibilitaram a amostragem de 20% da população que soma o universo da pesquisa.

A resposta para a questão: “o que é educação para você?” foi dada de forma espontânea pelo (as) acadêmico (as), isto é, sem a produção de uma motivação anterior ou a criação de uma ambiência reflexiva a priori sobre a temática. Esse método aplicado foi devido à avaliação prévia que ela produz, gerando resultados autênticos com o ser e o pensar da educação, próprios dos educandos (as). Queremos elucidar que as respostas foram classificadas, não pelo simples fato da categoria ou do conceito aparecer na resposta escrita, mas em conformidade com a sua construção no contexto do texto, pelo qual os acadêmicos (as) expressaram suas concepções. Neste aspecto, o que já deixamos evidenciado no início da nossa apresentação, é que o resultado tem muito a haver com o referencial teórico, metodológico e epistemológico do pesquisador.

## **2. Categorias analíticas**

Para a organização dos dados recolhidos, guiamo-nos pelas seguintes categorias de análise, com seus respectivos autores ou escolas. Socialização socioconservadora, correspondendo com a visão funcionalista de Durkheim. Sócio-crítico-transformadora com base em Marx e em Paulo Freire. Sócio-crítico-reprodutivista tendo como referência Bourdieu-Passeron. Perspectiva sócio-compreensiva, visão que reconhece os sujeitos cognoscentes como atores sociais, a base teórica encontrada em Weber. Visão sócio-histórico, com referência ao constructo de Dermeval Saviani e da crítica referenciada na Escola de Frankfurt. O reconhecimento que os indivíduos comuns são “filósofos” tem sua conformidade alicerçada na indicação interpretativa de Gramsci. Demonstração que em suas ações cotidianas os indivíduos aplicam métodos e constroem interpretações que orientam as suas opções, conforme as análises explicativas desenvolvidas pela sócio-etnometodologia. Consideramos ainda a diferenciação construída por Gadotti quando difere a escola burocrática da escola sócio-cidadã. Como processo de construção do conhecimento nos embasamos na teoria fundada por Mannheim ao estabelecer os fundamentos da sociologia do conhecimento.

Na definição das categorias colocamos a partícula “sócio”. Com esta expressão temos o propósito de elucidar o referencial sociológico pelo qual a presente reflexão se guia, compreendendo ainda que toda concepção ou todo conhecimento é produzido e desenvolvido em contextos sociais, históricos e culturais determinados. Assim, a pessoa que fala e age tem como contexto uma história constituída e constituinte da sua representação, da sua simbologia, do seu olhar, do seu gosto, da sua opção. Não podemos deixar esta assertiva sem chamar atenção para a dialetização da relação indivíduo-sociedade, visualizando que o indivíduo ao ser estruturado mentalmente pelo seu meio, tem um processo de composição da sua história, agindo e modificando o local no qual pensa, imagina, cria. Se não tivermos como análise o movimento relacional tornar-nos-emos leitores mecanicistas do mundo.

Como principais referenciais tivemos as seguintes escolhas metodológicas, epistemológicas e sociopolíticas para organizar as concepções que estavam manifestas nas respostas<sup>3</sup>.

a) *Socioconservadora*: tem como fundamento o funcionalismo durkheimiano. Este referencial apresenta como pressuposto fundamental a perspectiva de reprodução das representações, da moral, das funções, da distribuição no sistema social vigente. Tem-se como orientação básica a adaptação do indivíduo ao sistema social e moral. O sistema social, no geral, ou dos grupos sociais, no específico, apresentam-se como controladores dos impulsos e das vontades pessoais. Neste sentido, as vontades individuais são subjugadas ao que é aceito como moralmente correto pela sociedade. Os indivíduos sofrem um processo coercitivo para adaptação àquilo que é imposto pelo coletivo, pelo conjunto dos significados produzidos e reproduzidos pelos grupos sociais no sistema social.

A família, a igreja, a escola, o estado são as principais instituições guardiãs da moral social. A educação tem a função de gerar hábitos e costumes nos indivíduos que não destruam os padrões morais e normativos considerados como corretos. Neste olhar, avalia-se a conduta e o pensar dos indivíduos, por indivíduos, enquanto campos distribuídos entre o certo e o errado. Esta visão dicotômica tem como pressuposto a reprovação ou a aprovação das condutas sociais. O sistema social cria mecanismos de controle e de punição que devem ser exemplos para os que tentam ou rompem com a moral dominante. Nesta direção, as crianças devem ser educadas pelos adultos, isto é, devem receber formações morais, religiosas, econômicas, jurídicas, que estão genericamente estabelecidas. As gerações adultas são condutoras da moralidade dominante nos grupos constituídos.

---

<sup>3</sup> Vide Anexo I.

A escola tem a função de adequar as mentes menos adaptadas aos modelos existentes. Assim terá fundamentalmente que promover a obediência às regras, aos regimentos, à hierarquia institucional, aplicando para a efetivação desta responsabilidade instrumentos punitivos para estabelecer a ordem social e institucional, sem, no entanto, promover a problematização das questões envolvidas nos fatos que constituem a sociedade.

b) *Sócio-crítico-transformadora*: esta construção epistemológica e sociopolítica tem como referencial o materialismo dialético e histórico marxiano, passando pelos constructos gramsciano e freiriano. A matriz teórica embasada na dialética histórica marxista tem como referencial a compreensão da estrutura social constituída em classes sociais que manifestam interesses e ideologias antagônicas e contraditórias. A contradição é explicitada como fundamento dos movimentos históricos, condição metodológica que permite a visualização das transformações estruturais das sociedades instituídas. Ao aplicar a dialética à história, Marx preocupou-se mais em explicitar as forças capazes de instituir o movimento e promover a transformação do que explicitamente fazer a leitura das reproduções das estruturas sociais.

Nesta perspectiva, Gramsci e Freire ilustram a educação escolar, sindical e partidária, como fontes transformadoras das práticas e das representações dos indivíduos e das classes sociais. Cria-se a necessidade, ou mais, a possibilidade, da geração de uma consciência por parte dos sujeitos sociais para que possam compreender e atuar sobre e nas contradições, inventando mecanismos de atuação sobre os contextos históricos estruturados, transformando-os em estruturas qualitativamente distintas.

A perspectiva teleológica da teoria social crítica não vislumbra a estática social, mas tem como referência a problematização da dinâmica das instituições e das estruturas sociais existentes. Neste pensar busca-se elucidar e evidenciar as estruturas e as ações geradoras da exclusão social, revolvendo toda a força mental e corporal para a compreensão e subversão das realidades exploradoras e dominadoras dos homens e das mulheres em seus contextos históricos. A crítica é uma leitura de mundo que constata a contradição e direciona a práxis e os constructos práticos e metodológicos que constituem as noções, as ações e as teorias transformadoras.

c) *Sócio-crítico-reprodutivista*: referencial teórico desenvolvido por Bourdieu, Passeron e Establet tem como centralidade a leitura epistemológica e sociopolítica que evidencia as formas de reprodução das estruturas mentais, culturais, sociais e econômicas constituídas na desigualdade social e cultural. Influenciado pelo materialismo dialético e

pelo funcionalismo a concepção crítico-reprodutivista desenvolve uma reflexão considerando as desigualdades presentes nas estruturas e nas relações dos grupos sociais. Tem-se como orientação de pesquisa a leitura da construção e da reprodução das estruturas cognitivas, culturais, sociais, econômicas, políticas.

Sob este olhar podemos afirmar que não há alternativas para educação e para a escola visto que esta reafirma as simbologias, as representações e as práticas constituintes das estruturas hierárquicas e desiguais. Realiza-se a leitura das relações que estabelecem a “violência simbólica” para a homogeneidade, ou o pensamento social único, projeto ideológico planejado e em execução pelo neoliberalismo globalizado. Neste sentido, as classes e os grupos sociais subalternos são violados nas suas visões de mundo e recebem como normas e práticas moralmente aceitas as idéias dos grupos dominantes, legitimados nas relações dos agentes individuais.

A relevância da interpretação crítico-reprodutivista é possibilitar a compreensão mais profunda das estruturas de exclusão que são geradas no centro dos grupos sociais e das instituições sociais, como a escola. Com esta teoria vislumbramos e localizamos os agentes sociais e educacionais envolvidos em práticas e relações contextuais históricas estruturadas. Queremos, no entanto aqui chamar a atenção para a leitura sociológica de Bourdieu e indicar que as análises mais amplas deste autor, não se fixam exclusivamente nas estruturas de reprodução simbólica e cultural dos agentes sociais, no entanto, inclui-se na sua teoria a perspectiva de compreensão de estruturantes, formadoras de novas estruturas, distintas do presente histórico.

d) *Sociocompreensiva*: tem como referencial a leitura de Weber, que na sua teoria sociológica desenvolve um referencial que nos orienta para a compreensão das ações dos sujeitos sociais nas relações que estabelecem. Distintamente das interpretações estruturalistas, que consideram as estruturas externas como exclusivas e impositivas sobre os indivíduos, Weber desenvolve, a partir do referencial fenomenológico, a compreensão interpretativa do sentido que os sujeitos sociais atribuem às ações práticas nos grupos sociais.

Desta forma, compreendemos que os sujeitos sociais possuem ações determinadas, não porque existem regras e normas morais externas que impõe coercitivamente as práticas sociais aos indivíduos. Em outra direção, Weber considera que há uma vontade e um sentido que os indivíduos atribuem ao seu fazer. A sociologia tem como objetivo a compreensão do sentido e a interpretação da razão motivacional orientadora da ação dos sujeitos sociais.

Como os parâmetros não são normativos, a sociologia compreensiva desafia os educadores (as) a buscar na história dos indivíduos as motivações para as suas práticas. Neste aspecto, os educadores (as) bem como os cientistas sociais, não poderão olhar friamente os grupos sociais, no entanto terão que se colocar no território (cultural, educacional, social, histórico) dos sujeitos sociais que participam dos processos investigativos e das relações educacionais, para entrar nas profundezas e apreender as suas representações e os sentidos das suas ações. Não teremos assim a predominância da fala do investigador (as) e ou do professor (as), porém as vozes destes expressarão os sentidos das visões de mundo e das práticas sociais instituídas e instituintes, em consonância e em sincronia com as vozes dos sujeitos sociais.

e) *Sócio-cognitivo-culturalista*: este referencial se embasa na busca de soluções individualistas. Foi desenvolvida e promulgada a partir dos anos 50/60 por economistas da educação que tinham como fundamento a geração de recursos humanos para o aprimoramento das relações de produção e a otimização da produtividade nas empresas e nos processos produtivos capitalísticos. Mais conhecido como teoria do capital humano, a perspectiva cognitivo-culturalista, estabelece que a função da educação em geral, e da escolar em particular, é a formação de recursos especializados para incorporar as tecnologias aplicadas na produção de mercadorias.

A teoria do capital humano cria como pressuposto máximo o princípio que estabelece a educação como força inovadora da sociedade. Através das oportunidades iguais, os indivíduos buscam identificar suas chances e incorporar-se no mercado de trabalho e obter sucesso. Não se leva em consideração as históricas contradições inerentes aos modelos constituídos por classes sociais, as manifestações de discriminação étnica, religiosa e de gênero. Tem-se, fundamentalmente, a direção voltada para as respostas que o indivíduo deve proporcionar. Os contextos sociais e culturais serão transpostos pelos indivíduos inteligentes e com capacidades de acompanhar e empregar as inovações tecnológicas, isto é, eficiente no processo modernizante.

Reduzindo-se à perspectiva de modernização e individualista, a teoria cognitivo-culturalista, torna-se neo-conservadora, por postular que a busca do conhecimento pelos indivíduos, configura-se como energia de adequação ao modelo político e econômico dominante e a oportunidade de superação das desigualdades sociais. O conservadorismo desta proposição teórica provém fundamentalmente da não problematização das estruturas sociais excludentes, mas na construção de metodologias e de conceitos que inferem a adequação individualista ao modelo cultural e econômico hegemônico.

f) *Sócio-histórica-crítica*: os constructos desta escola têm como pressuposto a compreensão dos contextos históricos nos quais os homens concretos desenvolvem suas ações e suas representações ou consciência social. Com base na teoria de Marx, interpreta a sociedade capitalista constituída por classes sociais e por interesses antagônicos. Este referencial, que tem como um dos principais elaboradores o professor Dermeval Saviani, estrutura os referenciais teóricos sobre a cultura e a educação a partir da leitura das condições materiais nas quais os homens constituem-se homens. Desta forma, não se interpreta o homem como ser acabado, mas um ente em constante fazer e refazer-se numa relação dialética com o meio biofísico, com o trabalho e da inferência humana sobre as bases materiais e as invenções socioculturais. Compreende-se que a história presente é resultante de situações e seqüências das múltiplas ações e representações realizadas pelos seres humanos na trajetória das histórias de vida em contextos determinados.

A educação é construída como processo que tem a possibilidade de atuação dos referenciais históricos e culturais. Os currículos são as manifestações da historização dos homens. Carregam as estruturas e os estruturantes dos fazimentos educacionais, que pelas relações são sociais e culturais. Portanto, a visão histórica-crítica concebe o processo educativo dialetizado com a construção histórica. Compreende que os agentes sociais e educativos constroem sua visão de mundo imbricados pelo meio, ao mesmo tempo que sobre este estabelecem ações de desconstrução e de inovação histórica, possibilidade superadora das estruturas e das consciências existentes.

A metodologia histórica instala na sua reflexão o movimento, as contradições e as relações. Estes pressupostos são constituintes de espaços com configurações diferenciadas. A ciência histórica tem a objetivação da busca dos grupos sociais constituintes em seus tempos culturais e históricos. Compreende assim, que os homens são os construtores dos seus espaços e dos seus tempos históricos.

g) *Sociointeracionista*: compreende esta concepção que todos os fenômenos são constituídos pelos sujeitos sociais em contextos interacionais. Tem como orientação metodológica essencial a superação dos procedimentos educacionais que se embasam na relação simples e linear de estímulo e de resposta. Avalia a epistemologia sócio-interacionista, que o conhecimento é um fenômeno que se desenvolve em contextos complexos, influenciados por diversas relações constituintes dos processos psicológicos superiores quanto a consciência, a linguagem e os comportamentos volitivos.

Para explicar o desenvolvimento da inteligência humana, tem-se a necessidade epistemológica e sócio-política de evidenciar as rela-

ções que são processadas entre os signos e os instrumentos englobados na geração de linguagens e de significações. Os significados são movimentos processuais que apresentam um movimento histórico gerador de comportamentos e linguagens, que são expressões dos contextos sócio-culturais carregados de significantes mediadores de aprendizagens superiores às experiências originárias. As relações cognitivas e meta-cognitivas são exemplificações de mediações de desenvolvimento da inteligência humana que se funda primeiro na interação da estrutura mental com o objeto concreto ou o instrumento, passo que define a elaboração de conceitos, ou a abstração da abstração, ou a conceituação a partir do conceito.

A perspectiva sócio-interacionista delimita a ação cognitiva dos indivíduos em contextos culturais e históricos que são definidores das significações e dos sentidos apreendidos pelos sujeitos constituintes das inter-relações inventadas.

### **3. Relações e contrastes dos referenciais teóricos**

Para compreensão do proposto, fundamentamo-nos na teoria educacional que possui na atualidade uma complexidade muito acentuada quanto às diversas interpretações e orientações do processo construtivo do conhecimento. O que mais se acentua nas publicações recentes é a tentativa de superação do cartesianismo que fundou e legou para a modernidade uma visão de mundo que inaugurou a rigidez do método científico. O cartesianismo, apesar de sua relevância na história como teoria fundante de um proceder metodológico recebe hoje constantes questionamentos quanto à visão de mundo parcelar, especialista e disciplinar que inaugurou. Com o cartesianismo se perdeu a visão da totalidade das relações sociais e do movimento transformador presente na natureza, na cotidianidade e na história da humanidade.

Neste sentido, a teoria e a prática contemporânea a ser instituída traz como referência a estruturação de uma visão de mundo que supere a linguagem e os procedimentos tomistas, para alcançar representações e atitudes que expressam a multiplicidade, o interdisciplinar, o multicultural e o multidimensional, que são métodos necessários para compreender e engendrar uma ciência que traz imanente uma visão de mundo que abraça a complexidade própria da realidade social e natural (MORIN, 1996).

Para os objetivos propostos nesta reflexão, guiamo-nos por um conjunto teórico-conceitual diverso e que a seguir será explicitado. Acreditamos como indica a etnometodologia (COULON, 1995) que todas as ações praticadas por indivíduos no cotidiano estão carregadas de possibilidades interpretativas. Esta postura teórica nos conduz para uma interpretação que considera os agentes sociais não como autômatos que seguem

simplesmente regras estabelecidas pelo sistema, mas que estes, pela condição de agentes, são seres livres para a promoção de ações e que toda atitude tomada é resultante de uma representação social construída (SPINK, 1995).

A compreensão, ou a inauguração de uma filosofia relacional é trabalhada por Bourdieu (1996) que objetiva estabelecer uma ciência social que tenha a capacidade de realizar uma leitura de mundo que incorpore os aspectos estruturais e os *habitus* ou as disposições dos agentes sociais. Desta forma, orienta que as mentes são estruturas estruturadas, isto é, condicionadas a uma realidade histórica, social e material. Mas a interpretação de Bourdieu ainda nos propõe que as mentes ou os agentes sociais são estruturas estruturantes, isto é, capazes de avaliar e inaugurar uma nova realidade social. Para proceder desta forma, Bourdieu (1982) realizou com Passeron uma leitura crítica do sistema escolar, a fim de compreender como este possui uma funcionalidade de reprodução, não somente do capital cultural, mas igualmente representa uma forma de reprodução social.

Esta crítica de Bourdieu é um instrumental teórico que se propõe ir além da interpretação teórica de Durkheim (1967, 1990) que realizou em seu tempo uma leitura apologética da sociedade industrial, apontando que a educação teria como função adaptar os indivíduos às estruturas sociais existentes, não permitindo desta forma desvios anômicos que poderiam caracterizar a desestruturação desequilibrada da ordem existente. Desta forma, a educação estaria orientando os indivíduos à compreensão dos valores morais predominantes e aceitos na sociedade. A leitura de Durkheim sugere-nos uma visão de educação e de mundo conservadora da realidade existente.

Diferentemente de Durkheim, Weber (1989) sugere que os indivíduos não são simples cumpridores de ordens, mas possuem uma vontade que lhes são próprias, isto por que têm a capacidade de atribuir para as suas ações um sentido. Assim, com Weber somos obrigados a buscar a compreensão dos sentidos que os sujeitos sociais atribuem às ações sociais que ocorrem na relação que estabelecem com outros sujeitos.

Para Marx (1986) a base da interpretação, a partir do método dialético por ele empregado, é a evidência das contradições existentes na estrutura social e econômica da qual a ideologia ou a consciência dos homens reais e concretos é resultante. A orientação essencial do método do materialismo dialético e histórico de Marx é a capacitação da visualização de uma práxis que possibilita a transformação da realidade social e econômica e, por conseguinte a realidade escolar e da educação. Com base neste pensamento, Freire (1982, 1983) nos orienta para a capa-

cidade de reflexão e de uma ação transformadora na educação, compreendendo-se necessariamente as contradições existentes e a capacidade de inauguração do movimento relacional. Relação a ser estabelecida tanto em nível da objetividade quanto no campo da subjetividade, compreendendo-se desta forma, que os sujeitos sociais atuam sobre uma realidade social e educacional, mas que também recebem desta um processo de influência que mobiliza a sua consciência. Assim Freire (1991) orienta-nos a realizar a leitura de mundo, para partir para a leitura de textos, estabelecendo-se contextos intertextuais.

Sob a perspectiva de superação de uma leitura mecanicista das relações entre a superestrutura e a estrutura do marxismo vulgar, Gramsci (1978) recorre ao conceito de bloco histórico, demonstrando que entre estes dois campos há uma relação orgânica e não uma superposição de uma em relação à outra. A partir desta, define a sua teoria de educação, elucidando que todos os homens são “filósofos”, isto por que todos vivem em uma sociedade que possui valores, interpretações e visões de mundo pelas quais os homens se orientam.

Ao inaugurar a Sociologia do Conhecimento e estabelecer os seus fundamentos, Mannheim (1986) demonstrou que o processo de cognição deve-se embasar na realidade existencial, construindo um fluxo entre a realidade, ou a existência, e o conhecimento.

A Escola de Frankfurt, principalmente com Adorno e Horkheimer (1985), estabelece uma teoria crítica em relação à modernidade e a capacidade da razão resolver os problemas da humanidade. Neste sentido, faz uma interpretação crítica da evolução do sistema econômico e cultural inaugurado pela burguesia, demonstrando que a modernidade se constitui de duas razões diferenciadas: a instrumental, ou a capacidade de os homens criarem instrumentos tecnológicos para promover o desenvolvimento humano; por outro a razão emancipadora tendo como orientação básica a busca da libertação da humanidade dos grilhões dos mitos e da sua incapacidade de ser livre, por não produzir bens suficientes para o atendimento das necessidades. A crítica de Adorno e Horkheimer está em evidenciar que a burguesia levou avante a razão instrumental, que ao invés de emancipar o homem, criou todo um aparato que o capacita para a autodestruição. Nesta mesma linha de reflexão, Touraine (1994) demonstra que a modernidade se constituiu de dois processos semelhantes: o da subjetivação e o da racionalização. Por subjetivação compreende a capacidade do homem tornar-se sujeito de sua história, enquanto a racionalização é o processo de aplicação da razão na produção de bens materiais para a superação da carestia da humanidade. No entanto, o sistema burguês se caracteriza pelo processo de racionalização, desenvolvendo a ci-

ência instrumental. Para a superação do sistema, Touraine indica que é preciso recuperar a dimensão da subjetivação, a fim de tornar os homens sujeitos do seu fazer histórico.

Saviani (1997) demonstra que o conhecimento tem uma configuração sócio-histórico, isto é, constrói-se e se faz a partir de um contexto cultural que caracteriza o momento histórico no qual a educação ocorre, visualizando da mesma forma um processo de transformação da realidade educacional e sócio-histórico. Gadotti (1995) realiza a leitura da escola como uma instituição burocratizada, na qual se priorizam os encaminhamentos processuais e a conformidade com a lei, isto é, os planejamentos e a mobilização na escola ocorrem em torno do atendimento das exigências burocráticas, enquanto que o pedagógico fica em segundo plano. Estas posturas não possuem a capacidade de implantar uma escola cidadã, que para Gadotti, não é somente uma escola que fala sobre a cidadania, mas que fundamentalmente pratique e reflita sobre a cidadania.

Numa perspectiva de superação da visão moderna de fazer educação, haveremos de propor e construir uma cultura educacional que incorpore temáticas que privilegiam as inter-relações, as interdimensões, a interdisciplinaridade e a complexidade de superação da realidade sócio-cultural desenvolvida pela modernidade a fim de estabelecer uma cultura pós-moderna, conforme demonstra Santos (1989).

#### **4. Significados teóricos das concepções**

O diagrama<sup>4</sup> foi elaborado com o objetivo de visualizar as diversas concepções de educação. A leitura deve seguir dois pontos fundamentais, formando o que denominamos de campo, porque compreendemos que este é um conceito que demonstra as relações e as interdependências entre conceitos e a realidade sócio-histórica. Indicamos ainda que: 1) consideramos que cada campo apontado representa em si uma reflexão teórica e epistemológica, merecendo por isso uma atenção especial. 2) Os diversos campos devem ser interpretados nas relações com os demais, podendo estes ser complementares ou excludentes.

Construímos dois grandes campos teóricos e empíricos, que chamamos de *supercampo*, por incluir diversos outros campos menores e que avaliamos são excludentes entre si, considerando os pressupostos e princípios epistemológicos gerais e pelas perspectivas sócio-políticas de organização do conhecimento e da sociedade. O "*supercampo 1*" tem como significação a condução interpretativa da educação e da sociedade como movimento histórico, portanto, lê privilegiadamente as estruturas

---

<sup>4</sup> Vide Anexo II.

sócio-éticas e cognitivas como campos constituídos por grupos sociais antagônicos e por relações contraditórias. As contradições, ligadas à dialética, evidenciam a transformação das estruturas e das relações existentes, explicitando possibilidades de estruturas e de relações sociais e cognitivas diferenciadas.

Por outro lado, o “*supercampo 2*” expressa a capacidade adaptativa às estruturas e às relações sociais e educacionais dominantes. Procura compreender o processo cognitivo e a sociedade como um dado histórico, portanto, estático e equilibrado, que não tem como procedimento metodológico básico a consideração do conflito e das contradições entre as partes constituintes do sistema social.

Neste sentido indicamos que no “*supercampo 1*” há maior construção de conhecimentos e de práticas sociais para a geração de processos de transformação e de menor adaptação às estruturas e relações sociais e epistemológicas existentes, enquanto no “*supercampo 2*” ocorre uma força social e política sinérgica direcionada para a maior adaptação aos meios sociais e educacionais existentes, e menor empenho para transformação das condições materiais e culturais constituídas. O “*supercampo 1*” é percebido como processo estruturante, enquanto o “*supercampo 2*” é percebido e limitado ao estruturado.

Para maiores esclarecimentos vamos apresentar dos diversos campos e os seus significados. O *campo A* ou crítico-transformador representa maior possibilidade de ações e reflexões transformadoras. Tem como base epistemológica a leitura dos fenômenos históricos constituintes das estruturas mentais e sociais. O *campo B* ou crítico-reprodutor, compreende e é elaborado a partir da interpretação das condições históricas, enfocando a posição social ocupada pelos grupos sociais nas estruturas e nas organizações sociais.

Neste sentido o *campo B* ilustra as metodologias que reproduzem as desigualdades sociais e culturais. Tem como princípio norteador das investigações as práticas e as relações que reproduzem as contradições e os conflitos. A centralidade no processo da reprodução torna esta leitura complementar à crítica transformadora, na perspectiva de criar evidências dos processos empregados pelas instituições sociais que legitimam o existente, postergando-os nos tempos e nos espaços sociais e históricos. Saber como as estruturas sociais e simbólicas se reproduzem é um método importante para a operacionalização e a implementação da práxis pedagógica transformadora.

O *campo C* ou da cidadania, é a compreensão do construir democrático e participativo da educação e da política. A educação e a política instituinte de práticas cidadãs podem ser interpretadas com metodologias

diferenciadoras quando estas incorporam mais ou menos variáveis. Exemplificando, a cidadania quando compreendida no sentido restrito da política, limita e fecha o campo de atuação dos agentes sociais. Nesta perspectiva torna-se conservadora, porque limita o fazer a uma única direção. No entanto o conceito de cidadania é aberto para as interpretações sociais e econômicas, ampliam-se as possibilidades de ação dos agentes sociais estendendo-as para as instituições sociais e econômicas, a cidadania fundamenta um novo referencial utópico, sabendo-se da necessidade de transformação das estruturas sociais e econômicas excludentes, para a geração de espaços institucionais participativos e propositivos inventivos de relações econômicas e sociais que promovam a inclusão social.

O *Campo ABC* ou sociointeracionista estuda a metodologia educacional e social buscando no indivíduo a centralidade da reflexão para a compreensão do processo objetivo e cognitivo. O indivíduo não é compreendido isolado, faz parte de um contexto histórico e simbólico constituído, gerador de concepções e visões de mundo. O processo educativo é direcionado para as relações sociais interativas entre os sujeitos constituintes dos grupos sociais e as culturas simbólicas e materiais que estruturam os contextos. Neste sentido, o sócio-interacionismo é uma proposição que encaminha práticas e teorias pedagógicas e políticas que criam evidências e inferências geradoras de transformações das ações excludentes e dominadoras das liberdades e criatividade individuais e sociais.

O *Campo AB* ou sócio-histórico, orienta a reflexão teórica para evidenciação das estruturas econômicas e culturais constituintes dos processos e das particularidades históricas. Compreende que a consciência e as representações dos homens estruturam-se nos meios e nos tempos históricos concretos nas quais estabelecem relações determinadas. É na historicidade do seu mundo vivido que se inventam os conteúdos e os métodos que alicerçam e constituem a configuração do campo social e das estruturas mentais. Assim, o campo educacional é evidenciado como uma práxis histórica, inserida em contextos determinados, formados por simbologias e materialidades que testemunham da historicidade cultural dos grupos sociais nos espaços e tempos constituídos.

O *Campo AC* ou etnometodológico é a interpretação metodológica que define como centralidade a pesquisa e a educação para a compreensão dos métodos empreendidos nas práticas cotidianas. Todos os indivíduos aplicam procedimentos variados para abraçar objetivos definidos. Neste aspecto, ilustra-se o indivíduo não como um seguidor cego de regras, mas como um sujeito inventivo de métodos orientadores das práticas empreendidas pelos indivíduos em situações diversas.

O *Campo CD* ou compreensiva tem como referência a interpre-

tação dos sentidos que os sujeitos sociais atribuem às orações sociais. Com este método, não ocorre uma relação de exterioridade, mas constrói-se uma epistemologia explicativa das relações interiores, isto é, dos significados que os indivíduos e os grupos sociais atribuem às suas ações. Explicita-se que as ações sociais são motivadas por razões que estão ligadas à historicidade dos sujeitos envolvidos no drama das ações. Os sujeitos é que são definidores do agir e do significado englobados nas relações constituídas. Neste aspecto, para a compreensão das ações sociais, a sociologia compreensiva define que o sentido da ação está no ardor da ação e a razão motivacional desta deve ser buscada nele.

O *Campo D* ou culturalista tem como referencial a constituição de uma metodologia que atribui ao indivíduo a capacidade intrínseca de resolução de problemáticas ligadas às estruturas sociais. Ligadas à concepção da teoria do capital humano, que objetiva a formação de profissionais teóricos capazes de incorporar os avanços tecnológicos, o culturalismo primoriza a qualificação técnica individual através de sistemas e modelos educacionais, como fórmula de adequação e superação das condições estruturais instituintes de relações sociais desiguais. O conhecimento é buscado como instrumento de inclusão do indivíduo nas relações comerciais de trabalho. O fracasso ou o sucesso é marca das individualidades, inocentando os sistemas legitimadores e estruturantes da exclusão social.

O *Campo E* ou conservadora é a postura metodológica que define como meta a adaptação do indivíduo aos sistemas sociais e morais legitimados. O indivíduo não é concebido como um ente dotado de liberdade e de vontade. É, no entanto, interpretado como um seguidor de normas morais e positivas presente nos sistemas sociais, educacionais, religiosos, a busca do equilíbrio estático e naturalizado. A educação é um sistema socializador, compreendido como a quebra dos desvios dos indivíduos e o seu enquadramento nos padrões socialmente aceitos. A sociedade é a orientadora superior dos bons costumes e hábitos, devendo o indivíduo adequar-se aos regimentos estabelecidos.

Na interpretação do diagrama temos que orientar que: quanto mais se localizar no campo do quadro no lado esquerdo e superior tanto maior é a indicação tendência sócio-política e epistemológica para a compreensão e a estruturação de ações construtoras para as transformações das estruturas e das relações históricas. No campo oposto, instituiu-se a perspectiva de adequação, adaptação e conservação das idéias, da moral, das estruturas econômicas, educacionais existentes. É a confirmação do individualismo, do liberalismo econômico e jurídico, do patrimonialismo. É o campo da coerção e do controle. Quando a busca é o conhecimento

para o indivíduo “vencer na vida”, aprender tecnologias para entrar no mercado de trabalho, podemos denominá-lo de neoconservadorismo, isto é, as inovações que fundamentam as estruturas das lutas para a geração dos excluídos e dos poucos vencedores.

### **5. Demonstração da Concepção dos Universitários (as)**

Fazendo a leitura do quadro que apresenta a concepção geral dos/as universitários (as)<sup>5</sup>, podemos visualizar uma perspectiva da soma de 70% enquadrados no campo conservador. A sócio-conservadora com 18% é a visão mais extremada de adequação do indivíduo em relação ao meio, ou sistema social e educacional. Apega-se ao moralismo que exerce energias coercitivas e controles externos sobre os atos e os pensamentos individuais, prima acima de tudo pela ordem, pela obediência à autoridade, o respeito à hierarquia, a tradição. Considera que o fundamental é a manutenção dos bons hábitos e costumes, embasado em leis morais e religiosas passadas e rígidas. Não está aberta a inovação e tem como atitude a adequação dos meios à uma racionalidade fechada, não problematizadora. Em termos educacionais, está sempre disposto dizer a resposta, sem questionamentos, adota o velho por medo do novo e por que considera a novidade inadequada aos bons costumes. O novo representa a violação do “respeito” ao professor, à autoridade e à ordem social. O novo traz a prostituição da nobre moral, quebra o equilíbrio das partes constituintes do sistema.

A perspectiva cognitiva-culturalista, 52% do total das respostas, é uma construção que podemos denominar de neoconservadora. Ela está aberta para as inovações tecnológicas, considerando que a educação é o fato de mudança social. Faz a leitura básica e restrita de que a sociedade, o modelo econômico e político estão corrompidos, porque o sistema educacional está falido e não corresponde às capacidades inovadoras, encontradas nas relações mercantis. Torna-se restrita, porque percebe a educação como um modelo desligado dos demais sistemas: econômico, político, cultural, etc.; que estruturam a realidade social. A saída para o cognitivo-culturalista é o individualismo, proposição filosófica nascida com os clássicos da filosofia iluminista, fundadores do pensamento moderno e aprofundados pelos clássicos da economia política. Desta forma, não vislumbra a transformação da sociedade, porque faz a leitura que toda problemática está no indivíduo que deve buscar o conhecimento para acompanhar e se adequar ao modelo social hegemônico.

---

<sup>5</sup> Vide Anexo III.

As metodologias que percebem a sociedade constituída por classes sociais, por contradições históricas e que por isso tem a capacidade de dialetizá-la aparecem em níveis percentuais mais baixos. A leitura crítico-transformadora alcança 8%; a crítico-reprodutora 3%; a sócio-histórico 1% e o sócio-interacionismo 3%. A sociocidadã com 12% é uma concepção que tem a possibilidade de gerar mudanças atitudinais em relação aos direitos e a participação do grupo social nos espaços públicos. É a busca da democracia. Ela não parte, no entanto do pressuposto que a sociedade precisa ser transformada. Poderão ocorrer no processo da participação e do exercício da cidadania a percepção das contradições e a efetivação das práxis transformadoras.

Aparecem ainda em grau ínfimo a sócio-compreensiva com 1%, que tem como fundamento a leitura dos sentidos, dos valores, dos significados que os indivíduos atribuem as ações. Vale dizer, a perspectiva dominante entre os universitários (as) é o paradigma normatizador, que percebe o indivíduo como um ente cumpridor de regras e as instituições sociais como vigilantes das regras que devem ser executadas. Tanto que a etnometodologia, que preza pelos métodos empregados pelos indivíduos para a definição de suas ações aparece com um percentual de 0%. Estes percentuais representam ainda um indicador que expressa um quadro de desatualização em termos de teorias e metodologias científicas. Sabem-se os teóricos mais tradicionais, ignora-se o movimento da ciência.

No quadro universidade/bloco<sup>6</sup>, adotamos uma leitura comparativa da evolução da concepção de educação na historicidade da trajetória do curso. Podemos perceber o seguinte: no primeiro bloco, o nível de conservadorismo é maior 33%, passando para 24% no segundo e 11% no terceiro. A concepção transformadora tem um leve aumento, passando de 6% do primeiro semestre para 10% no segundo e terceiro semestres. Percebemos ainda, o crescimento percentual do sócio-interacionismo do primeiro bloco de 2% para 5% no segundo e terceiro blocos. A mesma evolução aparece na sócio-cidadã que tem 11% no primeiro bloco; 13% no segundo bloco e 16% no terceiro bloco.

Em termos gerais podemos fazer a seguinte interpretação: os estudantes quando ingressam na Universidade têm uma leitura de mundo e de educação acentuadamente conservadora. A ação da Universidade, seus debates, suas teorias, suas práticas gera uma desconstrução do estágio de conservadorismo. Podemos afirmar, o currículo universitário age nas estruturas mentais e conceituais destruindo uma visão de mundo. No entanto, o tempo e o espaço da Universidade, isto é, da forma como ela se

---

<sup>6</sup> Vide Anexo IV.

estrutura e a dinâmica nela praticada, não proporciona a volta completa, isto é, não se criam concepções e não se interiorizam ações e visões que expressam em atos e palavras a metodologia e a epistemologia geradora da transformação social. Tanto que a concepção cognitiva-culturalista fica quase intocável, passando de 53% no primeiro e segundo blocos para 51% no terceiro. Estes percentuais demonstram que a Universidade toca no extremo conservadorismo, no entanto não consegue desconstruir o neoconservadorismo.

### Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro Francisco Alves Editora, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papyrus, 1996.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- DURKHEIM, Emile. *As Regras do Método Sociológico*. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo Editora Nacional, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Sociologia*. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *Escola Viva, Escola Projetada*. Campinas/SP: Papyrus, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KARL, Mannheim. *Ideologia e Utopia*. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- WEBER, Max. *Conceitos Básicos de Sociologia*. Trad. Gerard Georges Dalahny e Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1989.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

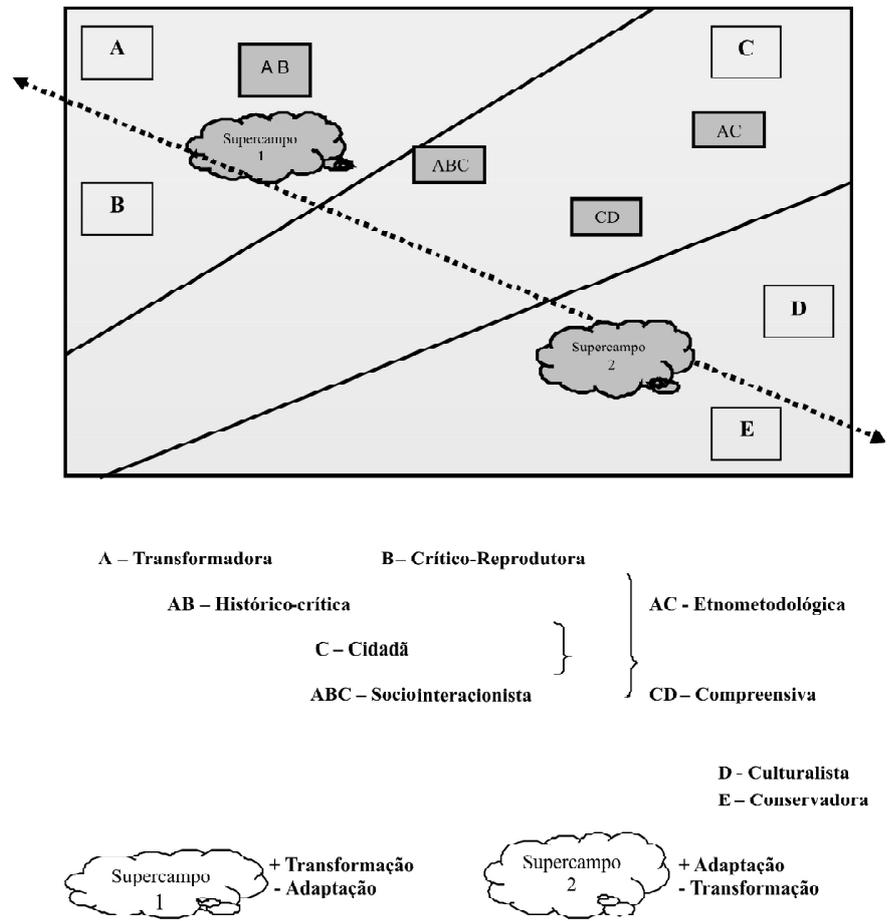
SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.  
 SPINK, Mary Jane (Org.). *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.  
 TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade*. Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

## Anexo I

Concepção de Educação entre os Acadêmicos da Universidade do Estado de Mato Grosso	
Categorias Analíticas	Categorias Empíricas
<b>1. Sócio-Conservadora</b>	A. Socialização. B. Adaptação/natural. C. Estabilidade / equilíbrio. D. Função/ordem. E. Normativo/moralidade/ coercitivo exterior
<b>2. Sócio Crítico Transformadora</b>	A. Transformação/mudança. B. Criatividade/ resistência. C. Ruptura/qualitativa. D. Comunicação/ diálogo. E. Liberdade/ Consciência crítica / Construção do conhecimento
<b>3. Sócio-Crítico-Reprodutivista</b>	A. Reprodução Cultural. B. Reprodução Social. C. Disposição/Cultivada. D. Distinção de Posição. E. Hierarquização/Dominância
<b>4. Sócio-Compreensiva</b>	A. Sentido. B. Sujeito/intersubjetividade. C. Atores Sociais. D. Compreensão. E. Cotidiano
<b>5. Sócio-Histórico-Crítica</b>	A. Construção Histórica. B. Classes Sociais / luta de classe. C. Contradição/superação. D. Conflitos Sociais. E. Materialismo Dialético
<b>6. Sócio-Cognitivo-Culturalista</b>	A. Transmissão/instrução. B. Adquirir/aprender. C. Competência quantitativa. D. Comportamento /repetição. E. Estímulo/resposta/Equalização de oportunidades
<b>7. Sócio-Interacionista</b>	A. Relação Pensamento-linguagem. B. Interação/ Homem-meio. C. Mediação Conhecimento / intercâmbio social. D. Unidade Dialética/ complexidade. E. Relações Interfuncionais.
<b>8. Sócio-Etnometodológico</b>	A. Método dos Membros dos Grupos Sociais. B. Interpretação/definição da situação. C. Indicialidade D. Ações Práticas Internacionais. E. Desvio/construção
<b>9. Sócio-Cidadã</b>	A. Participação. B. Proposição. C. Cidadania. D. Democracia. E. Organização

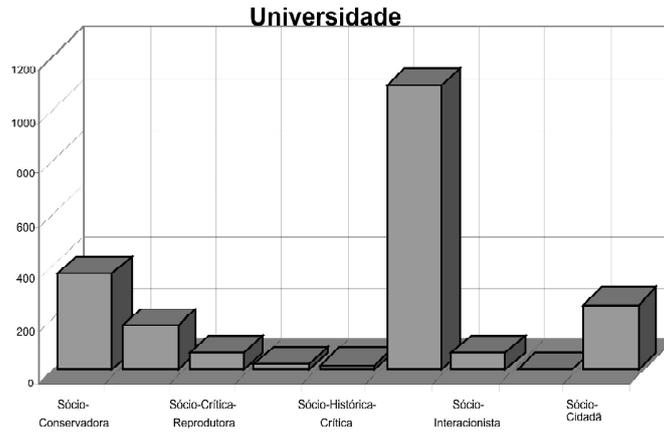
**Anexo II**

Diagrama: concepção de educação entre os acadêmicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso



**Anexo III**

Concepção de Educação dos Acadêmicos das Licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso - 1998.



**Anexo IV**

Concepção de Educação dos Acadêmicos das Licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso - 1998.

**Universidade/Bloco**

